

# 異文化間コミュニケーション教育と外国語教育

—— 対人関係レパートリーの拡充をめざした英語教育へのアプローチ ——

八 島 智 子

## 1 はじめに

最近、国際コミュニケーション、異文化理解、などという語が流行語のごとく使われている。それだけ国境、文化を超えた人の交流が盛んになり、他文化との共存共栄を図らなければならない時代になっていることを示しているのであろう。すなわち国際的なコミュニケーション能力をもった人材の育成が急務となっているのである。このような中で異文化の人々と接する際の態度やスキルを養うことを目的とした異文化間コミュニケーション教育が注目を集めるようになり、これに関連する講座を開講する大学も増えてきた。一方、外国語教育においても1994年度より高等学校教育過程に「オーラルコミュニケーション」が必修科目としておかれることになり、すでに高まっているコミュニケーション重視の気運に拍車がかかりそうである。さらに、異文化接触を視座に据えた外国語教育へのアプローチが取り入れられるようになり、学会などでの発表も目立つようになった。本論では、まず異文化間コミュニケーション能力（intercultural communication competence）にはどういう資質、能力要素が含まれるのかを、これまでの研究を踏まえて整理し、特に日本人の国際的資質の中味を考える。第二に異文化間コミュニケーション教育と外国語教育の接点を明確にする。最後に異文化間コミュニケーションをめざした英語教育のありかたについて、その可能性を論じ、いくつかの具体的な方法を提示したい。

## 2 異文化間コミュニケーション能力とは何か

### 2-1 北米における異文化間コミュニケーション能力の研究

異文化間コミュニケーション能力とは、一言で言えば「文化背景の異なる人と効果的なコミュニケーションを行う能力」ということである。これに関する研究は、主に欧米で対人コミュニケーション能力研究の延長として発展し1970年のなかばより北米を中心に異文化接触を成功に導く個人の資質、能力などの特定化をめざして行われてきた。ルーベン(1976)は異文化間コミュニケーションに役立つ能力として、「相手に敬意を表す」「相手の価値を即断しない」「自己の知識を相対化する」「相手の立場に立ってものを考える」「状況に応じて役割行動をする」「対話をうまく管理する」「未知の状況に不安なく対処できる」の7つをあげている。上原(1990)は、このルーベンのものも含む北米の主要な研究の中から、それぞれの研究者が異文化間コミュニケーション能力の要素としてあげているものを認知面、情緒面、行動面、性格、および技能の5種類に分類し表1のようにまとめている。

表1 北米の研究者による異文化間コミュニケーション能力の要素(1975 -

(A) 認知面	1 個の多様性を知る(R) 2 個人的、文化的アイデンティティー (H/K) 3 肯定的かつ現実的期待(H/K) 4 他文化、他者を客観的に査定(G, H/K, B)
(B) 情緒面	1 感情移入(R,G,B) 2 非自民族中心主義的態度／非偏見的態度(G,B)
(C) 行動面	1 尊敬表示 (R, H/K) 2 判断留保的、記述的態度 (R, G) 3 対人関係樹立 (R,G,H,H/K, B)

	4 相互作用能力 (R,G,H,H/K, B)
(D) 性 格	1 曖昧さに対する忍耐力 (R,H,H/K, B) 2 開放性／好奇心(G, H/K, B) 3 強い性格(B) 4 知性 (B)
(E) 技 能	1 仕事遂行能力 (R,B) 2 言語 (B) 3 機略縦横 (B)

(注) 表中カッコ内の記号は次の著者がその要素を重要と考えていることを示す

R=Ruben, G=Gudykunst et al., H=Hammar et al., H/K= Hawes & Kealey,  
B= Brislin (上原1990より)

このように上原が調査した5組の研究者たちが最も注目しているのは行動面で、とりわけ、「対人関係樹立」と「相互作用能力」は全研究者が重要と考えている。

コミュニケーション能力の行動面に関する実証研究としては、602人のアメリカ人の大学生を対象におこなわれたマーティンとハマー(1989)がある。文化背景を等しくする相手、および、文化背景の異なる相手とのコミュニケーションで好印象を与えるために自分は何をするか、また、相手に何を期待するかを大学生に記述させた。その結果、どちらの場合も良好なコミュニケーションに必要な行動はほぼ共通していた。非言語行動では、「よく聞く」「相手の目を見る」「微笑む」こと、話題管理行動では、「自分のことを話す」「共通に興味をもてる話題をさがす」事、そして、会話管理能力として「相手の事を尋ねる」「質問する」「明確に話す」などが最も多く記述されていた行動である。また、具体的な行動とは別に良い印象を与える態度として「相手や相手の話しに興味を示す」「親しみやすい態度で接する」など基本的な項目が揚げられていた。

文化背景の等しい相手と異なる相手に特に差がないという結果であるが、これはあくまでもアメリカ国内でのコミュニケーションを前提としている。

## 2-2 日本人の国際的資質と外国語能力

日本では、異文化間コミュニケーション、国際化というとすぐに外国語能力、外国語教育に結びつけられる傾向があり、2-1で論じた異文化コミュニケーション能力の諸要素に対する認識は一般的に低い。しかし、日本国内の留学生や外国人労働者の増加により日本人が日本語を使って文化背景の異なる人とのコミュニケーションを行う局面が増えている現状を考えると、北米での研究成果を参考にし、種々の態度、能力、資質の開発に早急に取り組むことが望まれる。

一方、日本とは対象的に北米をで発達した異文化コミュニケーションの研究では外国語能力を重要視していないように思われる。表1では言語を技能の一つとして分類しているが、これを異文化間コミュニケーション能力の要素の中に含めたのはブリスリンだけである。これは北米における研究の対象が、アメリカへの留学生、移民者、あるいは海外に派遣される平和部隊員や政府、ビジネス関係者などで、ほとんどの場合コミュニケーションの手段である言語は英語であり、相互作用の相手となる人々の母語や現地語の習得度があまり問題にされなかったからではないだろうか。しかし、尊敬を表示したり、対人関係を樹立したり相互に作用しあうのに言語は相当かかわってくるはずである。このような行動を外国語を媒介に行う必要にさらされた時、外国語の能力は問題にならないだろうか。異文化間のコミュニケーションの場で一方が母国語で、他方が外国語でコミュニケーションを行う場合、外国語で話すことを余儀なくされる側は、その能力にもよるが、一般に、他方よりはるかに意思の表現が不自由で、心理的に不安定な状況に置かれることを認識する必要がある。

日本の経済的地位の高揚に伴って、海外で日本語を学習する人が増えているとはいえ、日本人が海外でコミュニケーションを行う場合、相手に日本語を話

してもらうことはあまり期待できない。それゆえ日本人の国際コミュニケーションを考える時、特に日本の外において文化背景の異なる人と直接接触する場面で、外国語能力を無視することができないのではないだろうか。確かに異文化間コミュニケーション教育における言語偏重はよくない。しかし、外国語能力が個人に与える行動レパートリーの広がりを軽視すべきでないと考えるのである。また、たとえ自国語でコミュニケーションを行う場合でも、相手のことばに通じていたり、流暢に話せたりすれば、全然知らないよりも、相手をよく理解できる（グディカンスト1991）という点も重要である。これは、通訳を通してコミュニケーションを行う場合でも同じである。さらに言語を学ぶことを通して文化も学べるという点も見逃してはならない。

川端ら（1989）は、北米に平均21年間滞在する279人の日本人大学教官を対象に日本人の国際的資質に関する調査を行った。質問紙の中で、国際的資質、能力として設定した15項目のうち日本人にとって重要なものとして二つの因子が抽出された。それらは「コミュニケーション能力」と「沈着な態度」であった。それらの構成要素であるより具体的な能力として前者には「相手方の言葉に十分通じ、自分の言いたいことを伝えるコミュニケーション能力」、「相手がどんなに偉い人でも臆せず自己を主張できる」、「文化的背景、好みや考え方の違いなど多様性を評価できる」、「交渉における自己主張能力」、「全く面識のない相手に対しても、方肘を張らずに自己開示することができる」、「相手をよく理解するとともに相手にも自分をよく理解させる能力」が含まれる。一方、後者には「交渉における解決能力」と「指導力」が含まれる。また、北米に長年滞在し専門的な職業に従事している調査対象者が15項目の中で最も重要と考えたのは「相手方のことばに十分通じ自分の言いたいことを伝える能力」、「ついで相手をよく理解するとともに相手にも自分を理解させる能力」であった。すなわち、限られたサンプルに対する調査ではあるが、日本人が国際的に（この場合は北米で）活躍する場合、外国語能力が必要であることを示唆する結果となっている。さらにコミュニケーション能力の重要な要素として抽出された

「自己主張」「自己開示」「交渉における主張能力」「多様性評価」が、日本人の異文化間コミュニケーション能力の鍵となりそうである。

### 3 異文化間コミュニケーション教育と外国語教育の接点

上原(1990)は、異文化間コミュニケーション能力の研究には二つのアプローチがあることを指摘している。一つは「感情移入、」他者への「尊敬の表示」などの異文化間コミュニケーション能力の要素を普遍的なものとして研究する立場と、「効果的なコミュニケーション」という概念さえ、文化によって異なるのであるから普遍的な要素を求めることは無意味だとする、特定文化的な立場である。またルーベンも両アプローチを統合し、抽象化されたいくつかの心的態度や行動の指標としては、普遍的に通用しうる要素があるかもしれないが、実際の異文化相互作用には各文化の要素が入ると考えている。つまり「感情移入」などが普遍的に重要な要素であると論じることはできるが、その表現のしかたや解釈のされかたは文化によって異なるというのである。

筆者も基本的にはルーベンの考え方に賛成であるが、教育へのアプローチを考えるとある程度の分類が必要となると思う。上記の表1の中で「非自民族中心主義、」「判断留保的な態度、」「曖昧さに対する忍耐力、」などは、その態度、能力を身につけていればどのような文化背景の人との接触にも役立つと思われる普遍的な性格の強いものであり、一方「尊敬の表示」「対人間関係樹立、」「相互作用能力」は、相手の文化における人間関係のルールを知る必要がある特定文化的な要素の強いものである。また、「好奇心、」「強い性格」などのように生得的な資質でありそう簡単に変わるとは思えないもの、認知面の諸能力、技能のように教育訓練により開発できるもの、さらに「非自民族中心主義、」「判断留保的な態度」などのように基本的な態度養成のための教育が必要となるものなどがある。異文化間コミュニケーション教育の具体的な方法を考える上で、これらの基本的な相違点に注目する必要があるのではないだろうか。

筆者は、北米の研究者たちの多くが重要と考えていた、行動面の「対人関係樹立」「相互作用能力」「尊敬の表示」など文化特有の要素が強いものと外国語教育は最も結びつきやすく、異文化間コミュニケーション教育と外国語教育の接点はこのあたりにあると考えている。応用言語学の分野で言語コミュニケーション能力(communicative competence)の重要な要素と考えられてきた社会的言語使用能力(sociolinguistic competence)と重なる部分でもある。次節では「対人関係樹立」、「相互作用能力」という能力要素を開発するための方法としての外国語教育を論じてみたい。

その前に本節では現在異文化間コミュニケーション教育として実際に行われている教育についてごく手短かに言及し、外国語教育と関連づける可能性について触れておきたい。

### 異文化理解教育

石井ら(1987)は、異文化間コミュニケーション教育の目的を、文化間の相違点や共通点がコミュニケーションに与える影響を認識し、「文化相対主義の態度を育成し、文化間の相互理解と相互尊重を目指したコミュニケーション活動を展開できる人材の養成」と定義している。つまりどのように文化の多様性を学ばせて、非自民族中心主義的態度、他文化を尊重する態度を育成していくかということであるが、この意味ではユネスコが提唱してきた異文化理解教育、国際理解教育と共通している。アメリカにおいては、“Global Education”, イギリスにおいては、“World Studies”という名で初等教育から主に社会科で取り入れられているが、これらは子供たちが、ゲームや話し合いなど参加型の授業を通して、南北問題、環境問題などに認識を深め、「世界」という観点からものごとを眺める姿勢、すなわち「多くの文化が存在し、人々が相互に依存し合う世界で、責任ある生き方をするのに不可欠な知識、姿勢、技能を身につける」よう構成されている(フィッシャー, ヒックス, 1991)。こういう基礎的な教育を小学校から行うことは極めて意義深い。

またアメリカにおいては、異なった文化背景をもった多くの人種が共存していかなければならない状況を背景に多民族教育、多文化教育が発達した。これは、少数民族の文化的独自性、平等性の実現と、異民族間の相互理解を目的としている。異文化間コミュニケーションは同文化内のサブカルチャー間のコミュニケーションの延長線上にあると考えられる。同文化内で性差、年齢差、出身地域、その他の差異に基づく多様性を認めることが文化の多様性を認め、相互理解をはかることにつながっていく。この意味でも異文化理解教育は教育全体からの幅広いアプローチが必要となる。

外国語教育においても教材などを吟味することにより上記の観点を取り入れることは可能である。岡部(1992)は「英語を通して異文化理解とコミュニケーションを教える」ことをめざした教科書として、*Let's Communicate* (斎藤美津子編著、一橋出版)を紹介している。大学の英語教育においては、時事英語という科目が比較的良好に普及しているが、この科目において単に英字新聞の訳読に留まらず、現在地球規模で問題となっているような事項についてよりつっこんだアプローチをすることにより、“World Studies” のような試みに近づけるのではないだろうか。

## 異文化トレーニング

異文化トレーニングとは「文化的背景の異なる人々とより効果的で良好な相互作用、コミュニケーションを行うためのプログラム (西田他 1989)」と定義される。文化一般的アプローチと特定文化的アプローチがあり、前者にはまず自分自身を知ることが、より良い対人関係の基盤であるという考えに基づく「自己への気づき啓発トレーニング」、自文化の価値観や心情、態度といった自分自身の文化的前提への気づきを高める「自己文化への気づき啓発トレーニング」、教室内で異文化グループの相互接触を疑似体験する「異文化シミュレーション」などがある。特定文化的アプローチの例としては、文化的背景の異なる人々のコミュニケーションの問題点が潜在的に盛り込まれた事例の分析を通



じて、問題点の探究力、問題解決の能力の伸長をはかる「状況認識分析－クリティカルインシデント、ケーススタディー」、文化によって規定された視点に気付かせ、相手の行為に対して、相手の視点から理由づけができるようにする「帰属トレーニング；カルチャーアシミレーター」、また「機能ロールプレイ」といって異文化での特定の事態にうまく対処するために、実際にその場面で期待される自分の役割を演じることによって習得するトレーニングなどがある。

特定文化的アプローチの異文化トレーニングは外国語教育と結びつきやすい。ロールプレイなど、ものによっては外国語教育と合わせて行った方が効果的なものもある。また、英語教育、日本語教育にカルチャーアシミレーターを取り入れている例もある（水田 1990、奥田 1991、岩田 1992）。

#### 4 異文化間コミュニケーションをめざした外国語教育

前節でも述べたように、異文化間コミュニケーション教育と言語教育の接点は、目標文化における対人関係樹立、相互作用能力の開発にあると考えられる。これは外国語教育においても伝達能力重視の傾向が高まるにつれて、注目されてきている分野である。目標言語の学習を通して、目標文化における人間関係のルールや相互作用の特徴を学ぶ。これが異なった文化の価値前提がコミュニケーションにどのように影響を与えるかということへの認識につながり、自文化の価値観やコミュニケーション様式への認識を深めることになる。さらにコミュニケーションのプロセスに敏感になり、誤解を最低限に抑える能力が身につけば、目的はほぼ達成されたと考えてもよい。対人関係のスキルはある文化に特有のことが多いが、コミュニケーションのプロセスに敏感になることは、どのような文化背景をもった人とのコミュニケーションにも役立つと考えられるからである。

#### 4-1 言語コミュニケーション能力：外国語教育における伝達能力重視の傾向

異文化間コミュニケーション研究の発達と独立して、応用言語学の分野において、コミュニケーション能力(communicative competence)重視の傾向が高まってきた。人類学者のハイムズが1971年に、文法能力のみならず社会文化的な能力を含む総合的な言語運用能力としてのコミュニケーション（伝達）能力(communicative competence)という概念を提唱して以来、この概念に様々な定義付けが試みられている。現在最も広く受け入れられている伝達能力の理論的枠組みはカナール(1983)によって提示されたもので、伝達能力は文法能力(grammatical competence)、社会的言語使用能力(sociolinguistic competence)、方略能力(strategic competence)、談話能力(discourse competence)の4つの要素から構成されている。この4要素のうち社会文化的な能力を基礎とする社会的言語使用能力は前節でまとめた相互作用能力、人間関係樹立能力の言語的側面ともいえ、異文化間コミュニケーション能力と最も関係が深い要素である。しかし、円滑なコミュニケーションを達成するためには伝達能力を全体的に伸ばすことが必要となる。

同時に言語教育を実践する上での重点が文法、訳読中心から、コミュニケーション中心に移行してきた。今やコミュニカティブアプローチがいわゆる伝統的アプローチに取って変わる勢いであるが、この流れは異文化間コミュニケーションを目的とした外国語教育をめざす上で好ましい傾向であると思われる。表2にQuinn(1985)に基づきコミュニカティブアプローチの特徴を伝統的アプローチと対比させてまとめたが、学習者の必要に即した現実的で必然的な言語使用の状況を作り、その状況に応じた、効果的なコミュニケーションを行うよう指導することがこのアプローチの中軸なる。

表2 伝統的アプローチとコミュニカティブアプローチ (Quinn1985 に基づく)

	伝統的アプローチ	コミュニカティブアプローチ
学習の目的	目標言語の文法システムの学習	コミュニケーションに焦点がおかれ、言語は目的を達成するための手段と考えられる
言語材料の選定と配列	言語学的基準で選ばれ、文法項目ごとに配列	学習者の必要に応じて選ばれ、機能別に配列、教室での活動は現実の言語使用のシミュレーションと考えられる
成功の基準	文法的に正しい文を生産すること	メッセージを効果的に伝達すること
教師／学生の役割	教師中心、教師や教科書に従い一步一步進める	学習者中心、学習者の興味や必要性に応じコースの内容を決める
誤用に対する考え方	標準からの逸脱を間違いとし、すべて訂正する	誤用は、学習者が言語発達過程に通る段階と見られ、できる限りそのまま受け入れる

次に人間関係樹立、相互作用能力の開発をめざした英語教育のアプローチについて実践例を通して論じてみよう。

#### 4-2 異文化コミュニケーションを目指した英語教育のアプローチ

##### 対人関係レパートリー拡充をめざして

異文化コミュニケーションをめざした外国語教育の具体的な到達目標は、その言語で人間関係を構築、維持し、必要ならば節度ある自己主張ができる能力を養うことであると思う。それには、目標社会、文化の社会的ルールに関する知識を基礎に、会話を通して自己を開示し友好を深める術 相手に尊敬の気持ち、親愛の気持ちを伝える術、自分の立場、感情を明確に伝える術等が必要となる。日本のように人間関係が密に編まれ、言語で表現しなくてもわかりあえることが多い社会で生まれ育った人間にとって、このようなことを言語で表

現することは極めて難しい。ホール(1977)は、高コンテキスト文化と低コンテキスト文化と彼が呼ぶ文化の中でコード化された情報と意味がどのような関係にあるかを次のように説明している。高コンテキスト文化では意味が言語などのコード化された情報に頼らない形で伝えられる、すなわち暗黙の了解、状況から判断した察しによるところが多い。これに対し低コンテキスト文化においては、コミュニケーションの前提となる共通の了解事項が少ないため、言語など明示化されたコードへの依存度が高くなる。ホールによると日本は高コンテキスト文化の代表、西洋諸国は全般的に（特に、スカンジナビア、ドイツ、アメリカは）低コンテキスト文化の代表であるという。すると、日本人がアメリカ人と英語で話すという場合、高コンテキスト文化の人間が低コンテキスト文化の人間と、低コンテキスト文化の共通コードで話すことになる。すなわち、意思の表現が母国語の場合より不自由な外国語を用い、母国語でコミュニケーションを行う場合より多くのことを明確に言語で表現することを強いられ、二重苦の状態になるのである。アメリカ人とのコミュニケーションに限らずとも、日本人の「遠慮と察し」のコミュニケーションは国際的に通用しにくいと考えられる。また日本が国際的に置かれている立場を考えてもより発信型のコミュニケーション能力が求められていることはいろんな場面で指摘されている。そのためには下記に述べる認知面の教育と、行動面の訓練が重要となる。

**認知面** 英語で異文化（目標文化）について学ぶというアプローチである。講読、視聴覚材料の選択を工夫し、文化比較、価値観の違い、コミュニケーションのプロセス、異文化適応を扱ったものを使うことで認知的な教育はある程度達成できる。また、前節でも述べたようにカルチャーアシミレーター、クリティカルインシデント、ケーススタディーなどの異文化トレーニングを英語で行うという方法もある。この際、なるべく学習者が現実遭遇する確率の高い状況で設定できれば一番よい。岩田(1992)は教室内での学生とアメリカ人の先生との異文化接触を題材に一連のカルチャーアシミレーターを試作している

が、これなどは、学生の日々の必要に即した、おもしろい試みである。

**例 1** (和訳版)

正夫はアメリカ人の先生の英会話の授業をとっている。ある日、先生に指名された正夫は、先生の質問の内容がよく分からなかった。すぐには答えず、隣に座っている良一に先生の質問について尋ねた。正夫が良一と日本語で話しているのを見た先生は怒り始め、すぐに良一との話しをやめて自分の質問に答えるようにと正夫に言った。正夫は、なぜ、先生が怒り始めたのかよく分からなかった。良一と話して先生の質問の意味を確かめたかっただけなのに。なぜ、アメリカ人の先生は怒ったのだろうか。

(後略)

(岩田 1992)

この後、カルチャーアシミレーターの標準型に従い、4 選択肢からなる回答とそれぞれの回答に対する解説が続く。岩田によると例 1 のカルチャーアシミレーターはアメリカ人講師と日本人学生とではカンニングに対する考え方が違うことを気付かせるために作成したという。日本人の学生は質問の内容がわからなかったり、答えを確認するために周りに確かめるという行為をよくするが、アメリカ人の講師から見ると他人の助けを借りて何かをすることはカンニングである。質問の内容が理解できなければ先生に聞き返せばよいのである。このような試みは外国人講師にとっても、日本人の学生の行動様式を知る上で一助となり、学生の反応のなさや不可解な反応に悩むことから開放することにもなる。

カルチャーアシミレーター使用について一つ問題となる点はこれが四択という形式になっていることである。日本の学生が受験勉強などであまりにも馴染んでいる形式だけに、正しい解答を得ることだけに集中し、相手の視点から行動の動機づけをするという本来の目的が忘れられるという懸念である。必ず議論の時間を設け、考えるプロセスを大切にする指導が望まれる。文部省の招聘

により数多く課配されているAETなど外国人の講師をその文化の貴重な情報提供源として、活用することにより教室に異文化体験の場を創造することができるのではないだろうか。

## 行動面

### 1) 発話行為の機能的使用

社会言語学の分野の研究に基づき、発話行為 (speechacts) の日英差を教育に取り入れる。もちろんこれまでも、英語の依頼の表現、謝罪の表現、招待の仕方、断わり方などは英会話の教材には必ず含まれている項目ではある。しかし対人、対面コミュニケーションという観点を盛り込み、単に表現を覚えることに終始するのではなく、その場の状況、相手との関係などを具体的に提示し、現実的な場面を設定する。その上でイントネーションなどのプロソディー、顔の表情、しぐさ、パラランゲージなど非言語メッセージも留意した指導を行うことが望まれる。日本人の高校生をあずかったアメリカ人のホストファミリーのコメントの中で「喜びや感謝の気持ちを表わさない」「どう感じているか、何が必要か、何がしたいかなどを知るのが難しい」など自己開示のなさを指摘するものが目立った (八島、ビスワット1993)。感謝を表わす英語の表現は高校生なら必ず知っている項目である。本人が感謝をしているつもりでも伝わっていないのだとしたら、また本人がそれに気付いていないとしたら、そしてそのようなことが度重なってくると人間関係に重大な影響を及ぼすことも十分考えられる。海外研修、留学の準備の英語の授業では、学習者が遭遇する可能性の高い状況を設定し、誤解の回避や問題解決の手段として、機能ロールプレイを行う必要があるだろう。例2は、本学のアメリカ研修旅行参加者の実際の経験を基に、著者が作った「依頼する (requesting)」場面でのロールプレイである。

## 例 2

あなたは大学の研修旅行でニューヨークに滞在しています。次の移動先はボストンですが、ボストンの近郊には、あなたが二年間文通している友達Jennyがいます。あなたは、仲の良い友人二名と彼女を訪問できれば家に泊めてもらいたいと考えていますが、始めて会う相手の家に三人で泊めてもらうように頼むというのはあまりにも厚かましいようで気がひけます。ペンパルに電話をかけボストンに行くことは告げたものの、泊めてほしいということは切り出せません。なんとか察してもらおうと、「あなたの家の近くに泊まりたいのだけれど、良いホテルはないかしら。」と遠回しに依頼したつもりだったのですが、彼女は真剣にホテルを探し始め、家の人にも尋ねています。この後会話を続けて、泊めてもらうように依頼してみてください。

### 会話例 (練習の際は “You” の部分は空白にしておく)

Jenny: I'm sure there must be a nice motel or two around here.  
Wait a minute and I'll ask my mother.

You: Just a second, Jenny, I know it may be too much to ask you this, but I was wondering if you might let us stay with you for one night rather than in a motel. We can go out for dinner somewhere. I don't want to put you out too much but I'd really like to spend some more time with you if it's possible.

#### (肯定的な答の場合)

Jenny: Oh, we'll be glad to have you stay with us. We have two extra bedrooms. We can squeeze you in there, if you don't mind. I thought you preferred to stay in a motel.

You: Thanks so much. My friends will be really excited. No, we don't want to stay in a motel. We thought it would be too much trouble.

Jenny: It's no trouble at all. We'll be glad to have you stay with us.

(否定的な答の場合)

Jenny: Oh, I really wish you could stay here with us, but unfortunately some friends of my father's are staying with us for a couple of weeks and I don't think we have room for three more people. I'm really sorry.

You: That's fine. We will stay in a hotel. But let's go out for dinner together somewhere. Can you recommend a nice restaurant?

### 解説

日本人は物を人に頼む時や文句を言う時などそれとなく匂わせたり、遠回しに言って相手に察してもらうということをよくしますが、アメリカ人が相手の場合このようなコミュニケーションの方法が通じないこともあります。逆に相手の独立性を重んじることから、日本人ほどは頼まれない援助をしない傾向があります。依頼してもだめなものははっきりと断わるでしょうから、特に相手に負担をかけることを気にせずに頼んでみましょう。しかし、それなりの丁寧な言語表現、態度が必要です。

このような練習を、留学を予定していない学生が大多数をしめる英語の授業で取り上げるべきかどうかは議論の余地があるが、異なったコミュニケーション様式に気付かせるという意味では効果があると考えられる。

## 2) 会話管理能力の開発

言語学の分野で研究が進んでいる談話分析、会話分析の成果を教育に応用していくことが必要である。会話の始め方、終わり方、話題の導入のしかた、会話の順番取り (turn-taking)、追加情報や質問により会話を維持する方法、あいずちや沈黙を埋める方略など会話のスキルというようなものを個別に訓練した上で、「友人を作るー会話を始める」「友人と登校中のバスの中で雑談する」などのロールプレイに進めていく。さらに、会話を通していかに自己を開示していくかということを学ばせる。



例えば会話の開始方法として、「質問をする」(“Did you have a nice weekend?”)「相手の持ち物を褒める」(“I like your shirt.”)などの練習をした上で例3のようなロールプレイに進む。例3は田中(1991)が開発した日本人のためのアメリカンソーシャルスキルトレーニングの一例で友人を作るために会話を開始するという技能の訓練である。ソーシャルスキルトレーニングは臨床心理学的な行動レパトリー拡充の方法を基礎にしている。

### 例3

モジュール：友人を作る

技能分野：会話を開始する

必要な行動：話す気があると言うサインは(1)視線を合わせる、(2)にっこり笑う、などのノンバーバルな行動から伝わる。(3)ハロー、ハイ、などと声をかけ、会話のきっかけに、(4)相手について何か尋ねたり、(5)何か自分の出来事を話す。そして、(6)ちょっとした話題でおしゃべりをする。話しかけられても、(7)忙しいときは、話しを後にしてくれと言う。理由もつけ、後で聞かから、と言っておく。

解説：日本人の表情は、ストイックで人を近寄らせてくれないという。正しい語学力より、態度が会話開始の決め手である。話題は、くだらない小さな出来事でよいから、話しかけていることが好意のサイン。まずは内容のある話し合いでなく、楽しいやりとりを求めている。真剣な話しはその後のこと。

(田中 1991)

### 3) 自分の意見、立場の表明

相手の気持ちを重んじ、相手と同調しながら、意見が異なってもあまり角をたてないように話しをすることを無意識のうちに訓練されてきた日本人の学習者にとって明確に意見を表明することは母国語でも難しい。だからこそ、英語教育においても、自分の立場、意見をはっきりと主張する練習が積極的に取り入れられるべきである。これは必ずしも上級者のデイベート訓練だけを意味

するのではない。有名なスポーツ選手の写真を見せて “Who’s this?” と尋ね答えさせる文型練習は一部の中学校で試みられている。しかし、さらに “Do you like him?” “Why?” “Why not?” と尋ねる。どんなに素朴な答えでもよい、間違いだらけでもよい。客観的な事実に対する質問だけでなく、自分の感情、意見、意思の表現につながる練習を初期の段階からしていくべきだと思う。大学生には、社会的な諸問題についての一步踏み込んだ意見の表明ができるよう、準備をして発表する機会を与えることが望ましい。また2) とも関連が深いのが、不平不満を表明する、交渉を通して自分の利害を守る能力は、具体的な場面でのロールプレイにより訓練するのがよい。次の例は、筆者が調査している高校生の留学体験の事例を基に作成した。異文化コミュニケーションの場面では、不平、不満をそれとなく態度でおわせるのではなく、明確に言葉で表現する必要があることを実際に体験させるのである。

**例4** あなたはオハイオ州の家庭に一年間の予定で滞在しています。到着して二か月が経ちました。ホストファーザーもマザーも親切で良い人なのですが、掃除や皿洗いなど、家事手伝いの負担が重すぎるように感じています。ある程度の手伝いをするのは当然だとしても学校の宿題も多いのもっと勉強する時間も欲しいし、友達と遊びに行く日まで家事の心配をするのはいやになっています。長い間、不満を感じながらもがまんしてきました。それとなく態度で表わしてはきましたが通じていないようなので、負担が多すぎる旨伝え、量を減らしてもらうよう頼むことに意を決しました。次に示すステップに従って言ってみましょう。

(練習の際は答えは空白にしておく)

(1) 話しがあることを伝える

There’s something I’d like to talk with you about.

(2) もう少し家事負担を減らしてくれないかと頼む 自分の意思を明確に伝える

I was wondering if you reduce my share of the housework a

little bit, or if we can work out a schedule so that I have a bit more time for myself.

相手の反応に応じて次のような follow-up remarks をおこなう

(3)ホームステイさせてもらっていることへの感謝を表現する

I want you to know how much I appreciate your generosity and kindness in having me stay here.

(4)ある程度の家事負担の責任を自覚していることを表現する

As a member of your family, I feel it's my responsibility to do some of the housework.

(5)しかし、今の家事の量は自分にとって重すぎることを伝える

But I feel you are asking me to do more than I can handle.

(6)自分のしたいことが十分できないことなど、問題点を説明

At the moment, I don't have enough time to finish my homework and spend some time with my friends. And I think those things are an important part of my stay in the United States, too.

ここで大切なことは、相手が実際にどのような反応をするかは予想できないので、ペアワークなどでパートナーに型にはまらない反応をさせることにより、それに応じて上記の(3)から(6)を組み合わせ臨機応変に対応する練習をさせることである。

さらに、大学教育においてはパブリックスピーチ、ディベートなどを積極的に取り入れ、自分の意見をまとめて人前で話す練習を進めることが望まれる。

**評価に関する考え方** コミュニカティブアプローチの評価に関する考え方が

示すとおりに、語法や発音の正確さを要求することは、コミュニケーションの意欲をそぐことになりかねない。自分の言いたいことがどの程度通じたか、目的がどの程度果たせたかということが機能面では一番問題となる。目で見える行動についてはある程度評価が可能であろう。しかし、人間関係の基盤となる、態度や性格を評価することは不可能であり、するべきでないと思う。評価は客観的に判断できるスキルのみに限ったほうがよい。それも、教師が一方的に評価するのでなく、自己評価、友人の評価などを組み合わせ、多面的な評価を行う。また、学校で学ぶことには、必ず正しい答えがあり、先生はその正しい答えを教えてくれる人という考え方を早く捨てさせるべきであろう。

**英語の二面性** 特有文化的アプローチの異文化コミュニケーション教育としての言語教育について、英語に関しては、問題がより複雑となる。英語には「国際語」と「民族語」の二面性があるからである。民族語としての英語、すなわち、英米を中心とした英語圏の人々とのコミュニケーションを目的とするのか、それとも世界で15億人とも20億人ともいわれる、英語使用者とのコミュニケーションを目的にするのか、どちらを選ぶかという問題である。英米一辺倒の日本の英語教育を反省し、国際語としての英語を教えるべきだと声高らかに主張する学者も増えてきた（鈴木1985、中山1993、橋内1989）

しかし、特有文化的アプローチの異文化間コミュニケーション教育という時、民族語としての英語教育を考えている。一方、コミュニカティブアプローチにおいては、どちらかというとい国際語としての側面も考慮されているようであるが、実際に使用される教材のほとんどが英米の英語をモデルとしている。筆者としても、英米の英語にこだわらず、全世界の人々とのコミュニケーションをめざす国際語としての英語教育に対して、理念としては大賛成である。また、音声や文法面で英米の標準を最もレベルの高いものとし、非標準のものを標準に劣るものとして序列化することにも反対である。しかし、国際語としての英語の実際の教授法や教材となると、これを信奉する学者達からも具体的な提案

はなく、形が見えてこないのである。果たして、文化の顔をもたない言語の教育が効果があるか、学生を惹き付けることができるか疑問である。文化の顔がはっきりした民族語としての英語をモデルにしながら、標準からの逸脱をコミュニケーションに支障がない限り許容し、積極的なコミュニケーションを促すことで、自然に日本人特有の英語の一形態（variety）が生まれ、国際コミュニケーションの道具としての英語の習得につながっていくのではないかと考えている。

しかし、異文化間コミュニケーションをめざした外国語教育は、英語一辺倒にならず、多くの言語を対象とするのが望ましい。大学などにおける外国語教育では英語以外の言語を広く学べる環境を整えることが期待される。

## 6 結論

日本では、異文化間コミュニケーション、国際化というとすぐに外国語能力、外国語教育に結びつけられる。本論では、北米の研究者たちが提唱する態度、行動の指標、技能の訓練、特にどの文化的背景をもった人とコミュニケーションを行う場合でも有効となる資質の開発の必要性を確認した。その上で、日本人にとって効果的な国際コミュニケーションのためには、外国語能力も必要な資質であるという判断をし、異文化間コミュニケーションを目指した外国語教育、特に英語教育はどうあるべきか考察した。外国語の教育は、異なった価値、異なったコミュニケーション様式に触れることから、文化相対化の第一歩となる。また、効果的な教育が行われれば異文化間コミュニケーションの強い武器となる技能を身につけさせることができる。しかし、イギリスのWorld Studiesがその目標としている「多くの文化が存在し、人々が相互に依存し合う世界で、責任ある生き方をするのに不可欠な知識、姿勢、技能を身につける」上で、外国語教育が担える限界を認識し、学校教育全般において異文化理解教育などの国際的資質向上のための取り組みがなされるべきであろう。

## 参 考 文 献

- フィッシャー, S., D. ヒックス (国際理解教育資料情報センター編訳) (1991)  
『World Studies 学び方 教え方ハンドブック』めこん
- グディカンスト, W.B. (ICC研究会訳) (1993)『異文化に橋を架ける』聖文社
- 橋内武(1989) 「英米語から国際語へ」『朝日新聞』6月12日付夕刊
- 石井敏、岡部朗一、久米照元(1987)『異文化コミュニケーション』有斐閣
- 岩田祐子(1992)「英語教育におけるコミュニケーション摩擦 —大学の英語教育と異文化トレーニングの方法—」『異文化間教育』6 アカデミア出版
- 川端末人、久米照元、上原麻子(1989) 「日本人における国際的資質に関する研究序説 — 在北米日本人大学教授の意識調査を通して」『東京学芸大学海外子女教育センター 研究紀要』第5集
- 水田園子(1990)「日本人学生を対象とした異文化コミュニケーション力育成の一アプローチ——クロスカルチャートレーニングの英語教育への適用」  
*Speech Communication Educaiton* Vol.3. 日本コミュニケーション学会
- 中山行弘(1993)「国際理解のための英語教育—文部省の刊行物との関連において—」*Speech Communication Education*. Vol.6 日本コミュニケーション学会
- 西田司編著(1989)『国際人間関係論』聖文社
- 岡部朗一(1992)「異文化理解と英語教育」『現代英語教育』9月号 研究社
- 奥田純子(1991)「カルチャーアシミレーター作成プロジェクト：異文化教育としての日本語：異文化コミュニケーション能力をめざして」日本語教育学会大会発表要旨
- 鈴木孝夫 (1985)『武器としてのことば—茶の間の国際情報学』新潮選書
- 田中共子(1991)「日本人学生のためのアメリカンソーシャルスキルトレーニング」『広島大学留学生センター紀要』第2号別冊
- 上原麻子(1990)「異文化間コミュニケーション能力は普遍的な能力か？」平成元年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書(研究代表者:中西 昇)

- Brislin, R. W.(1981) *Cross-cultural Encounters:Face-to-Face Interaction*. Pergamon Press.
- Canal, M.(1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." In J. Richards and R. Schmidt. (eds.) *Language and Communication*. Longman.
- Gudykunst, W.B., R.L. Wiseman, and M.R. Hammar (1977).  
 "Determinants of a Sojourner Attitudinal Satisfaction: A Path Model." In B. Ruben (ed.) *Communication Yearbook*. 1 Transaction.
- Hall, T.E. (1976) *Beyond Culture*. Anchor Books.
- Hammar, M.R., Gudykunst, W.B., and R. L. Wiseman. (1978)  
 "Dimensions of Intercultural Communication Effectiveness:An Exploratory Study." *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.2
- Hawes, F. & D.J.Kealey. (1981) "An Empirical Study of Canadian Technical Assistance." *International Journal of Intercultural Relations*. 5
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence." In J.B. Pride and J. Holmes. (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin.
- Martin, J.N. & M.R. Hammar (1989) "Behavioral Categories of Intercultural Communication Competence: Everyday Communicators' Perceptions." *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.13.
- Quinn,T.J. (1985) "Functional Approaches in Language Pedagogy." In R.B. Kaplan, et al.(eds.) *Annual Review of Applied Linguistics*.Vol.5 Cambridge University Press.
- Yashima,T (八島智子) & L.Viswat. (1993) "An Analysis of Communication Problems of Japanese High School Students and their Host Families." *Human Communication Studies*. Vol. 21.  
 日本コミュニケーション学会